

Irmtraud Kaiser, Elisabeth Peyer, Raphael Berthele
Das Verständnis grammatischer Strukturen beim Lesen in
Deutsch als Fremdsprache:
Ergebnisse einer empirischen Untersuchung

ABSTRACT

This paper presents an overview of the results from the research project “The psycholinguistics of a grammar for reading German” which has been carried out at the University of Fribourg/Freiburg (CH). The project is based on the idea that the most natural and direct way to multilingualism starts with receptive competence in a third language. In the context of research into European intercomprehension, it investigates Italian and French students' grammatical problems while reading in German as an L3 or L4. To achieve this aim, we worked with especially developed experimental designs. The main research instrument was a reading test which consisted of encyclopaedia articles on imaginary animals. By way of these articles seven grammatical structures of German were tested for their receptive difficulty, with a particular focus on grammatical structures that are traditionally deemed to be ‘difficult’ for learners of German as a second/foreign language. This general opinion, however, is based on teachers’ experience and/or production evidence and not on a systematic investigation of comprehension processes. Further research instruments were a German placement test as well as a self-evaluation of the students' competences of reading in other foreign languages. In addition to that, oral translation exercises into the L1 of the participants were carried out which helped to gain further insight into the process of reading comprehension.

In our paper, we will discuss under what circumstances certain grammatical structures pose problems to readers at various levels of language proficiency. On the basis of oral translation protocols, of general cognitive (language) processing mechanisms, and the structure of the German language, tentative explanations will be given as to why certain sentences/structures are more difficult to understand than others and why some structures do not seem to be a problem at all. The results of the study allow fine-grained insights into the impediments (or their absence) particular structures represent for in-depth comprehension of German texts at various levels of competence.

GLIEDERUNG

- 1 Einleitung
 - 2 Satzverstehen in der L1 und der Fremdsprache
 - 3 Verstehen von Satzstrukturen in Deutsch als Fremdsprache: Perspektiven aus der DaF-Lesedidaktik
 - 4 Empirische Untersuchung
 - 4.1 Ziel und Fragestellung
 - 4.2 Untersuchungsmethodik
 - 4.2.1 Quantitative Untersuchung
 - 4.2.2 Grammatische Zielstrukturen
 - 4.2.3 Versuchspersonen
 - 4.2.4 Qualitative Untersuchung
 - 4.3 Ergebnisse
 - 4.3.1 Zielstruktur: das erweiterte Linksattribut
 - 4.3.2 Zielstruktur: OVS-Topologie
 - 4.3.3 Zielstruktur: das Konditionalgefüge ohne Subjunktor
 - 4.3.4 Zielstruktur: der Subjektsatz ohne Korrelat
 - 4.3.5 Zielstruktur: ‚werden‘-Passiv
 - 4.3.6 Zielstruktur: die Satzklammer
 - 4.3.7 Zielstruktur: Verb-Topikalisierung
 - 4.4 Zusammenfassung
- Literaturangaben

1 Einleitung

In diesem Beitrag sollen das am Departement für Mehrsprachigkeits- und Fremdsprachenforschung der Universität Fribourg/Freiburg (CH) laufende Projekt „Psycholinguistische Grundlagen einer rezeptiven Grammatik des Deutschen“¹ vorgestellt und die zentralen Ergebnisse präsentiert werden.

Ausgehend von der Idee, dass Mehrsprachigkeit am direktesten und natürlichsten über rezeptive Kompetenzen beginnt, untersucht dieses Projekt, welche grammatischen Strukturen des Deutschen für Leser mit romanischen Muttersprachen (Italienisch und Französisch) zum einen die grössten Verständnisschwierigkeiten bilden und zum anderen besonders zu guten Verstehensleistungen beitragen. Vor dem Hintergrund des Stereotyps von Deutsch als „schwieriger Sprache“ sollte untersucht werden, ob gewisse für notorisch schwierig gehaltene grammatische Strukturen des Deutschen tatsächlich auch für die Rezeption Probleme bereiten. Gerade die Betonung rezeptiv hilfreicher und einfacher Strukturen könnte für den Deutsch-Fremdspracherwerb einen wichtigen Motivationsfaktor darstellen.

Bevor das methodische Design der Studie vorgestellt wird und die zentralen Ergebnisse diskutiert werden, sollen vorausschauend einige grundsätzliche Überlegungen zum Prozess des Satzverstehens (allgemein und in der Fremdsprache) angestellt werden und bisherige Ansätze der DaF-Didaktik im Hinblick auf die Behandlung grammatischer Strukturen des Deutschen für das Leseverstehen umrissen werden.

2 Satzverstehen in der L1 und der Fremdsprache

Aufgrund einer reichen Forschungsliteratur wissen wir heute, dass das Satzverstehen beim fließenden Lesen in der L1 auf zahlreichen Faktoren basiert: Die Analyse eines Satzes und damit die Integration von Wortbedeutungen zu einer sinnvollen Satzbedeutung beruht zum einen auf allgemein-psychologischen Mechanismen, wie der bevorzugten Verarbeitung von salienten Merkmalen und der Interpretation von räumlich nahe aneinander positionierten Elementen als semantisch zusammengehörig. Die Beschränkungen des Arbeitsgedächtnisses gelten natürlich auch für das Verarbeiten von Sätzen und ökonomischeren Vorgehensweisen wird daher häufig der Vortritt gegeben. Zu beobachten ist z.B. auch eine bevorzugte Satzverarbeitung nach dem Schema ‚Subjekt-Verb-Objekt‘ bzw. ‚Agens-Verb-Patiens‘. Dieses Vorgehen konnte in verschiedenen Studien mit unterschiedlichen Sprachen beobachtet werden (vgl. Hemforth 1993, Schriefers/Friederici/Kühn 1995, Bader/Meng 1999, van Patten 2002, Ferreira 2003). Zudem scheint die jeweilige individuelle ‚Parsinggeschichte‘ jedes Einzelnen einen Einfluss auf das (unbewusste) Vorgehen beim Lesen und Interpretieren von Sätzen zu haben (vgl. u.a. Trueswell 1996; 2000).

Lesende unterteilen Sätze offenbar in kleinere Einheiten, wobei noch unklar ist, auf welcher Basis sie dabei vorgehen. Semantische Faktoren spielen beim Satzverstehen eine ganz zentrale Rolle: In Experimenten von Ferreira/Bailey/Ferraro (2002) etwa nehmen die Probandinnen und Probanden hauptsächlich auf Grundlage der Inhaltswörter eine semantisch/pragmatisch plausible Interpretation vor, ohne besondere Rücksichtnahme auf syntaktische und/oder morphologische Markierungen. Zumindest unter bestimmten Bedingungen werden jedoch auch sprachliche Zeichen zur Textstrukturierung wie Funktionswörter und Interpunktion in die Satzinterpretation einbezogen. Die gespeicherten Informationen zur Wortart und zur Valenz sowie Flexionsendungen und Informationen aus dem Kontext beeinflussen ebenfalls die Art und Weise, wie wir einen gegebenen Satz interpretieren.

Während heute als bestätigt gilt, dass eine Vielzahl von verarbeitungspsychologischen, semantischen, syntaktischen und pragmatischen Faktoren einen Einfluss auf L1-Satzverstehensprozesse haben können, ist jedoch die Frage nach dem Zeitpunkt und der Einflussstärke dieser Faktoren und Prinzipien nach wie vor höchst umstritten. Als sicher gilt lediglich, dass unsere Satzanalyse inkrementell fortschreitet, d.h. dass bereits nach dem Erkennen des ersten Wortes mit dem Interpretations- und Verstehensprozess begonnen wird und jedes weitere Wort so bald wie möglich in die bestehende Interpretation integriert wird.

¹ Projekt finanziert vom Schweizerischen Nationalfonds; Projekt Nr. PP001—106634, Projektleiter: Raphael Berthele.

Die genannten Faktoren spielen auch beim fremdsprachlichen Lesen eine Rolle (Ying 1996, Fender 2001, Williams 2006), und zwar auf zweierlei Art: Zum einen entwickeln Lernende im Laufe des Fremdspracherwerbs auf der Basis des fremdsprachlichen Inputs immer mehr und immer automatisiertere Satzverstehensverfahren, die der Fremdsprache adäquat sind. Das entscheidende Kriterium dafür dürfte die Sprachkompetenz des Lesers/der Leserin in der Fremdsprache sein. Aber auch L1-basierte Satzverstehensprozesse haben auf fremdsprachliches Lesen Einfluss, und zwar insofern, als einige dieser Mechanismen auf fremdsprachliches Lesen zumindest in den anfänglichen Erwerbsstadien transferiert werden.

So lassen sich viele Phänomene beim Lesen in der Fremdsprache durch L1-Transfer erklären, was jedoch nicht bedeutet, dass die Lesende (bewusst oder unbewusst) davon ausgehen, dass das System der Erstsprache 1:1 dem fremdsprachlichen System entspricht. Viele Forschende konnten an ihren Daten beobachten, dass Lesende ihre in der L1 erlernten und erprobten Vorgehensweisen beim Lesen auf das fremdsprachliche Lesen übertragen. So etwa Bates/MacWhinney (1981), die an Bilingualen zeigten, dass erstsprachliche Prinzipien der Agens-Bestimmung auf das Lesen in der Fremdsprache übertragen werden oder es zu einer ‚Mischform‘ aus L1- und L2-Verfahrensweisen in der Satzanalyse kommt. So stützt etwa eine Person mit Italienisch als L1 auch im Englischen ihr Leseverstehen eher auf Belebtheits- und Kongruenzkriterien als auf die Satzstellung. Im Hinblick auf die Fremdsprache Deutsch führten u.a. Lutjeharms (u.a. 1998) und Fabricius-Hansen (1999; 2002) die Probleme ihrer Lernenden mit bestimmten grammatischen Phänomenen des Deutschen auf Charakteristika ihrer Erstsprache zurück. Die holländischsprachigen Versuchspersonen in Lutjeharms' (1998) Studie etwa ignorierten oftmals deutsche Deklinationssuffixe, die ihnen aus dem Holländischen nicht bekannt waren (z.B. Dativendungen). Sie bezogen sich in diesen Fällen bei der Satzinterpretation eher auf Wortfolge und das Lexikon. Zudem wurden Kasusmarkierungen, die denen des Holländischen ähnlich erschienen, oft in ihrer L1-Funktion verstanden, wie etwa das Genitiv-s, das von den holländischen Leserinnen und Lesern manchmal als Plural missverstanden wird, oder die Deklinationseendung ‚-er‘, die bei Adjektiven oft als Komparativ übersetzt wurde.

Gleichzeitig ist jedoch in vielen Fällen kein Transfer von erstsprachlichen Lesemechanismen feststellbar (vgl. u.a. Papadopoulou/Clahsen 2003). Offenbar unterliegt der Transfer bestimmten Bedingungen und/oder interagiert mit anderen Einflussfaktoren, wie weiteren Fremdsprachenkenntnissen oder allgemein-kognitiven Verarbeitungsprinzipien. Diese bleiben jedoch in der Forschung häufig unbeachtet. Es scheint jedoch klar, dass auch Erfahrungen mit anderen Fremdsprachen einen Einfluss auf den Umgang mit einer weiteren Fremdsprache ausüben. So demonstrierte etwa Reissner (2004), dass Versuchspersonen einen Text in einer ihnen unbekannten Fremdsprache über andere, verwandte Sprachen erschliessen können und dass sie offenbar ein hypothesengrammatisches System aufgrund ihrer erst- und fremdsprachlichen Kenntnisse bilden. Zudem scheint es allgemein-psychologische Verarbeitungsprinzipien zu geben, die relativ unabhängig von der Einzelsprache Anwendung finden: so etwa das Primat semantischer (und evtl. pragmatischer) Informationen bei der Satzverarbeitung. Die Tendenz im Laufe des Fremdspracherwerbs geht jedoch eindeutig dahin, dass mit zunehmender Sprachkompetenz die Satzverarbeitungsmechanismen der Fremdsprache immer adäquater werden, sodass das Lesen in der Fremdsprache immer erfolgreicher und immer schneller vonstatten gehen kann. Diese Entwicklung lässt sich z.B. an McDonalds (1987) Daten aus Studien mit Englisch/Holländisch- und Holländisch/Englisch-Bilingualen mit verschiedenem Ausmass an L2-Erfahrung gut nachverfolgen. Während sich etwa Personen mit englischer Erstsprache zunächst aufgrund ihrer L1-Erfahrung fast ausschliesslich auf die Wortstellung im Satz stützen, lernen sie mit der Zeit, im Holländischen auch die Kasusmarkierungen (bei Pronomina) zu beachten. Für die holländische Gruppe galt analog dazu das Gegenteil.

Die Entwicklung von fremdsprachlichen Lesestrategien ist also geprägt von einem komplexen Zusammenspiel von L1-Lesefertigkeiten, Eigenschaften der L1 und der Zielsprache, aber auch von den Bedingungen des Fremdspracherwerbs, von weiteren erworbenen Fremdsprachen, und gewissen, vermutlich universellen Prinzipien. Entscheidend ist offenbar die ganz individuelle Geschichte der Leserinnen und Leser, die von zahlreichen Variablen bestimmt wird, wie z.B. Alter zu Anfang des Spracherwerbs, Niveau der Sprachbeherrschung, Häufigkeit und Umstände des Gebrauchs der L2, Reihenfolge des Spracherwerbs und Sprachdominanz.

3 Verstehen von Satzstrukturen in Deutsch als Fremdsprache: Perspektiven aus der DaF-Lesedidaktik

In der didaktischen Literatur zur rezeptiven Grammatik des Deutschen finden sich zahlreiche Hinweise auf Aspekte der deutschen Grammatik, deren Identifikation beim Lesen in Deutsch als Fremdsprache besonders wichtig, schwierig oder aber eher weniger wichtig sei. Im Folgenden soll ein Überblick gegeben werden über die immer wieder genannten wichtigen und schwierigen Aspekte als auch über die für das Leseverstehen vermutlich weniger zentralen Aspekte.

Als besonders wichtig für das Leseverstehen werden besonders syntaktische Aspekte betrachtet, so die Identifikation des Prädikats und des Subjekts bzw. Kenntnisse der deutschen Satzstruktur im Allgemeinen. Vor allem die Identifikation des Prädikats wird als zentrale Fertigkeit angesehen, ohne die eine korrektes Satzverstehen kaum möglich sei (u.a. Bernstein 1990, 68; Butler 1973, 14). Einige Autoren betonen im Zusammenhang mit der Identifikation des Prädikats, dass insbesondere die Satzklammer zum Kern der grammatischen Schwierigkeiten des Deutschen gehöre (u.a. Becker 1973, 51; Heringer 1990, 211; Bernstein 1990, 66). Heringer weist sogar darauf hin, dass selbst Muttersprachler im Falle von schwierigen Texten mit dieser Struktur Probleme hätten (Heringer 1990, 211). Seiner Meinung nach ist die Satzklammer deswegen schwierig, weil die Satzbedeutung beim Lesen nicht Schritt für Schritt aufgebaut werden könne. Erst wenn der spät stehende infinite Prädikatsteil gelesen sei, könne man die grammatische Ordnung des Satzes erkennen. Die Satzklammer verstosse also gegen das übliche „Sprachprinzip“, dass das, was zusammengehöre, auch nahe beieinander stehe (Heringer 1987, 45). Eine ganze Reihe von Autorinnen und Autoren ist zudem der Meinung, dass die verschiedenen Funktionen des Verbs ‚werden‘ in einem Lesekurs erklärt werden müssten. So solle man auf die Kombination von „‚werden‘ + Infinitiv“ als Erkennungsmerkmal des Futurs und auf „‚werden‘ + Partizip II“ als ein Merkmal des Passivs zu sprechen kommen (u.a. Rogalla/Rogalla 1985, 75f.; Bernstein 1988, 6; Mazza 2000, 10).

Als mögliche rezeptive Schwierigkeit im Zusammenhang mit dem Prädikat erwähnen einige Publikationen den Konjunktiv. Während manche den Konjunktiv generell als schwierig einstufen (u.a. de Loecker 1980, 40; Rogalla/Rogalla 1985, 95ff.; Wilson 1993, 198ff.; Stalb 1993, 70f.), ist Becker der Meinung, dass vor allem der Irrealis zu Verständnisproblemen führen könne (1973, 52).

Nebst der Identifikation des Prädikats wird auch dem Erkennen des Subjekts grosse Wichtigkeit beigemessen (u.a. Bernstein 1990, 75; Stalb 1993, 166f.; Heringer 2001, 70ff.). So meint Stalb, dass man mit der Identifikation von Subjekt und Prädikat einen „Bedeutungsrahmen“ gewinnt, „von dem aus sich weitere Informationen des Satzes besonders gut erschliessen lassen“ (1993, 166). Um das Subjekt zu identifizieren, sei der Kontext eines Satzes zu berücksichtigen. Als schwierig erachtet er die OVS-Struktur, da es in diesem Fall wichtig sei, den Kasus der Satzglieder bestimmen zu können. Dazu müsse aber auch das Genus der Nomina bekannt sein (Stalb 1993, 166). Auch im Falle von Subjektsätzen könne es für Fremdsprachige schwierig sein, das Subjekt zu bestimmen (Stalb 1993, 166). Mit der Identifikation des Subjekts werden oft auch die verschiedenen Funktionen von ‚es‘ als mögliche Schwierigkeit genannt. So stuft Heringer sie als „Subjektfallen“ ein. Laut Heringer führt hauptsächlich das expletive ‚es‘ zu Verständnisschwierigkeiten, da es sich dabei um ein „Scheinsubjekt“ handle (2001, 83ff., vgl. auch Rogalla/Rogalla 1985, 110; Wilson 1993, 78).

In der Literatur zur rezeptiven Grammatik des Deutschen herrscht zudem Einigkeit darüber, dass das Linksattribut eine der schwierigsten syntaktischen Strukturen des Deutschen ist (u.a. Heringer 1987, 122; Bernstein 1990, 79; Wilson 1993, 179; Stalb 1993, 175f.). Als Hauptgrund dafür wird genannt, dass der Artikel durch die Erweiterung von seinem Bezugswort getrennt wird. Die Suche nach dem Artikel des Bezugsworts könne zusätzlich erschwert werden, wenn dieser nicht der erste Artikel ist, der links vom Bezugswort steht (Stalb 1993, 175f.) (vgl. „die durch den Mord verunsicherten Menschen“).

Ein weiterer Aspekt der deutschen Grammatik, dessen Wichtigkeit für das Leseverstehen einigermassen unbestritten ist, sind die Funktionswörter. In der relevanten Literatur herrscht insbesondere Einigkeit darüber, dass für eine erfolgreiche Satzverstehen die häufigsten Präpositionen bekannt sein müssten, da ohne das Erkennen von Präpositionen Präpositionalphrasen nicht als solche identifiziert werden könnten (vgl. u.a. Butler 1973, 14; de Loecker 1980, 40; Mazza 2002, 108). In manchen Publikationen wird nicht nur auf die Wichtigkeit der Präpositionen, sondern auch der Junktoren hingewiesen (u.a. Radimersky 1949, 108; Rogalla/Rogalla 1985, 105ff.; Heringer 1987, 92ff.). Kenntnisse der Junktoren werden als wichtig erachtet, um Teilsätze und ihre Funktionen

bestimmen zu können (u.a. Radimersky 1949, 109). Oft wird zudem darauf hingewiesen, dass verschiedene Nebensatzarten auch ohne Subjunktior auftreten können. Insbesondere der Konditionalsatz ohne Subjunktior könne leicht zu Verständnisschwierigkeiten führen, falls die Lernenden nie auf diese Struktur hingewiesen worden seien (u.a. Radimersky 1949, 107; de Loecker 1980, 39; Wilson 1993, 216f.; Stalb 1993, 173 ff.). Radimersky (1949, 108), Heringer (1987, 128ff.), Bernstein (1990, 194) und Wilson (1993, 225ff.) weisen im Zusammenhang mit Funktionswörtern zudem auf das Problem der Polyfunktionalität vieler dieser Wörter hin. Polyfunktionale Funktionswörter sind nach Heringer deshalb problematisch, da sie uns für kurze Zeit „in die Irre führen können, wenn wir die falsche Funktion aktualisieren“ (1987, 128).

Bezüglich der für die Rezeption weniger relevanten Aspekte der deutschen Grammatik ist man sich in der Forschung zumindest so weit einig, dass speziell für das Lesen von wissenschaftlichen Texten weder das ganze Konjugations- noch das ganze Deklinationssystem des Deutschen bekannt sein müssen (vgl. z.B. Becker 1973, 53; Beatie 1979, 450; Rogalla/Rogalla 1985, 65; Mazza 2002, 108). Was das Konjugationssystem betrifft, so verzichten einige wenige Autoren in ihren didaktischen Ansätzen sogar ganz auf die Vermittlung von Verbalformen, erachten aber Kenntnisse der Stellung der Prädikatsteile als wichtig (Radimersky 1949; Butler 1973). Becker sieht am ehesten eine Notwendigkeit, die analytischen Bildungsweisen des Verbs sowie die Konjunktivformen zu kennen (Becker 1973, 52f.). Viele Autorinnen und Autoren sind zudem der Meinung, dass es besonders für das Lesen von wissenschaftlichen Texten wenig wichtig ist, die Verbalformen der ersten und zweiten Person Singular und Plural zu kennen, da diese in Fachtexten kaum vorkommen würden (Rogalla/Rogalla 1985, 64; Wilson 1993, 16). Insgesamt scheint sich abzuzeichnen, dass die Autorinnen und Autoren der rezeptiven Grammatiken Kenntnisse der analytischen Verbalformen als wichtiger einstufen als jene des synthetischen Formenbestandes.

Auch auf die Vermittlung einiger Aspekte des Deklinationssystems des Deutschen wird in einigen didaktischen Ansätzen bewusst verzichtet. Dies gilt insbesondere für die Adjektivflexion (z.B. Radimersky 1949; Butler 1973; de Loecker 1980). Bernstein und Rogalla/Rogalla sind der Meinung, dass Lernende Adjektivendungen im Leseunterricht lediglich als solche erkennen lernen, aber nicht unterscheiden lernen müssten (Bernstein 1990, 29; Rogalla/Rogalla 1985, 58). Auch auf die Vermittlung der Substantiv- und der Artikelflexion wird in manchen minimalgrammatischen Ansätzen verzichtet (Butler 1973; Radimersky 1949). Einzig das Erkennen der Genitiv-Endung auf –s wird als nützlich erachtet (de Loecker 1980, 39; Becker 1973, 50).

4 Empirische Untersuchung

4.1 Ziel und Fragestellung

Ausgangspunkt der vorliegenden Studie war die Frage, welche grammatischen Strukturen des Deutschen für Leserinnen und Leser von Deutsch als Fremdsprache ein Problem darstellen bzw. welche leicht zu verstehen sind. Da zu dieser Thematik bislang kaum empirische Daten vorliegen, sollte mit dieser Untersuchung ein Anfang gemacht werden, diese Forschungslücke für das Deutsche zu schließen.

Ein eigens konstruierter Lesetest sollte zu quantitativen Aussagen über den relativen Schwierigkeitsgrad spezifischer grammatischer Strukturen des Deutschen führen. In weiterer Folge sollte, wo immer möglich, auch versucht werden, Erklärungen für die quantitativen Ergebnisse zu finden. Dazu wurden vor allem die Protokolle aus der weiterführenden qualitativen Untersuchung (mündliche Übersetzung in die Muttersprache) herangezogen.

So werden neben der Analyse der quantitativen Resultate folgende Fragen diskutiert:

- Wie lassen sich grosse Schwierigkeiten der Versuchspersonen auf Struktur- und/oder auf Satzebene erklären?
- Welche Faktoren (semantisch, grammatisch...?) machen einen deutschen Satz schwierig zu verstehen?
- Wie lässt sich erklären, dass gewisse Strukturen und/oder Sätze keine Probleme machen?
- Welche Faktoren (semantisch, grammatisch...?) machen einen deutschen Satz einfach zu verstehen?
- Wie lassen sich fehlende Zusammenhänge mit dem Deutsch-Niveau der Lesenden erklären?

Endgültiges Ziel der vorliegenden Studie war es, eine empirische Basis für einen Katalog an Schwierigkeiten bereitzustellen, die tatsächlich beim Aufbau rezeptiver Kompetenzen in Deutsch als Fremdsprache eine Rolle spielen. Letztlich kann dies als Grundlage für eine Auswahl von Inhalten bei der Vermittlung oder beim autodidaktischen Erwerb von Lesefertigkeiten dienen.

4.2 Untersuchungsmethodik

4.2.1 Quantitative Untersuchung

Das zentrale Testinstrument waren zwei eigens entwickelte Leseverstehenstests, die jeweils aus einem Lesetext und einem methodisch vielfältigen Verstehenstest bestanden. Bei den Texten handelte es sich um die Beschreibungen von zwei imaginären Tieren („Flundodil“ und „Humpfhorn“) in Form von Lexikonartikeln.

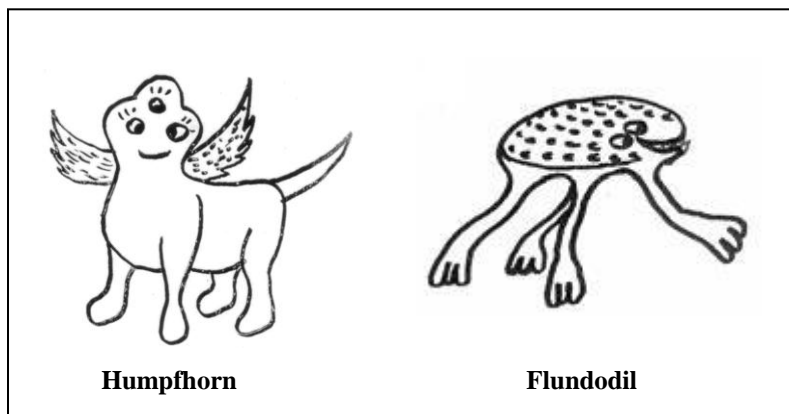


Abbildung 1: Humpfhorn und Flundodil

Diese Textsorte bot eine Reihe von Vorteilen: In Kombination mit einigen weiteren Massnahmen ermöglichte sie es, viele relevante Wissensbestände zu kontrollieren, ohne dabei einen unrealistischen Text zu kreieren. Die Faktoren Vor-/Weltwissen und Textsortenschemata konnten etwa auf diese Weise gut kontrolliert werden: Man durfte davon ausgehen, dass die Textsorte ‚Lexikonartikel‘ hinlänglich bekannt ist, zumal bei der gewählten Probandenzielgruppe (Studierende). Auch ein grundsätzliches Schemawissen zum Konzept ‚Tier‘ durfte angenommen werden. Da es sich jedoch um die Beschreibung eines imaginären Tieres handelte, konnte man gleichzeitig ausschliessen, dass unterschiedliches Vor-/Weltwissen der Versuchspersonen eine relevante Einflussgrösse darstellt. Durch die Arbeit mit einem zusammenhängenden Text ist ausserdem der Kontext und dessen Relevanz für die Verarbeitung der aktuellen sprachlichen Struktur vorgegeben. In Summe war diese Situation wohl einer authentischen Lesesituation recht nahe: Will man einen Fachtext lesen, so bringt man in der Regel ein gewisses Vorwissen mit (sonst würde man sich für den Text nicht interessieren), will aber dennoch dem Text neue Informationen entnehmen (denn auch sonst würde man sich für den Text nicht interessieren).

Da die vorliegende Untersuchung ausschliesslich auf Verstehensschwierigkeiten auf der grammatischen Ebene abzielte, wurden die Inhaltswörter in die L1 der jeweiligen Versuchspersonen übersetzt und somit auch gleichzeitig der Faktor Lexikon (zumindest teilweise) kontrolliert. Um Art und Umfang weiteren sprachbezogenen Wissens erfassen zu können, wurden zusätzlich sprachbiographische Daten hinsichtlich der Erst- und weiterer beherrschter Fremdsprachen erhoben. Ein Deutsch-Einstufungstest erlaubte die Zuordnung zu den Niveaus des europäischen Referenzrahmens.

Die Überprüfung des Leseverständnisses erfolgte methodisch vielfältig, um verschiedenen Lernertypen entgegenzukommen. Jener Teil des Lexikonartikels, in dem es vor allem um die Beschreibung des Aussehens geht, wurde deshalb durch bildliche Darstellungen der Tiere überprüft, von denen jeweils die korrekte zu bestimmen war. Als zweite Aufgabe wurden die LeserInnen gebeten, eine Tabelle auszufüllen. Dieser Aufgabentypus war relativ offen, da nur Stichworte

vorgegeben waren, liess jedoch kaum Ratemöglichkeiten zu. Schliesslich zielten die abschliessenden Verifikationsaufgaben auf Details des Lesetextes, wobei durch eine hohe Probandenzahl der Einfluss des Ratefaktors minimiert werden sollte. Der gesamte Testteil war in der Muttersprache der Versuchspersonen verfasst und auch die Testpersonen selbst waren angehalten, in ihrer Muttersprache zu antworten, um nicht das Verständnis der Fragestellung oder die Formulierung in der Fremdsprache zum Hindernis bzw. zum Verzerrungsfaktor werden zu lassen.

Mit diesem Instrumentarium konnte den Testpersonen ein kohärenter, realistischer Text vorgelegt werden. Dennoch erlaubte es die Methode, die grammatischen Schwierigkeiten relativ isoliert voneinander zu überprüfen, weil die Testfragen jeweils auf das Verständnis eines Satzes/einer grammatischen Konstruktion zielten. Das Risiko von Folgefehlern sollte zudem dadurch gering gehalten werden, dass die einzelnen Subthemen (etwa Aussehen, Lebensraum, Nahrung, Feinde) inhaltlich voneinander unabhängig waren.

4.2.2 Grammatische Zielstrukturen

Die Liste der grammatischen Strukturen, deren Schwierigkeit für das Lesen die Untersuchung überprüfen sollte, ist aus Pilotstudien und der Analyse von sog. ‚rezeptiven Grammatiken‘ des Deutschen hervorgegangen (vgl. z.B. Heringer 1987 u. 2001, Bernstein 1990, Stalb 1993, Becker 1973). Es sollten diejenigen Strukturen getestet werden, die den Versuchspersonen bei den Pilotuntersuchungen Schwierigkeiten bereitet hatten. Die meisten dieser Strukturen werden auch in der einschlägigen Literatur erwähnt. Überprüft wurden das erweiterte Linksattribut, die OVS-Topologie, das Konditionalgefüge ohne Subjunktor, die Verbalklammer, die Verb-Topikalisierung, der Subjektsatz ohne Korrelat sowie das ‚werden‘-Passiv.

Diese Liste der möglicherweise schwierigen Strukturen hätte problemlos verlängert werden können. Da jedoch jede Struktur dreimal in jedem Lexikonartikel verwendet werden sollte, um aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten, beschränkte sich die Untersuchung auf diese ausgewählten, in deutscher Fachsprache relativ häufig anzutreffenden Strukturen.

Um die Schwierigkeit der Strukturen zu überprüfen, wurde mit Parallelversionen der Texte gearbeitet. Jedem Satz mit der zu überprüfenden Zielstruktur entsprach ein inhaltlich gleicher Satz, in dem aber eine alternative grammatische Struktur gebraucht wird. Jeder Zielstruktur wurde dabei eine alternative Struktur zugeordnet:

Zielstruktur – Alternativstruktur:

- Linksattribut – Relativsatz
- OVS-Topologie – SVO-Topologie
- Konditionalgefüge ohne Subjunktor – Konditionalgefüge mit Subjunktor
- Verbalklammer – keine Verbalklammer
- Verb-Topikalisierung – keine Verb-Topikalisierung
- Subjektsatz ohne Korrelat – (zumeist) Subjektsatz mit Korrelat
- ‚werden‘-Passiv – Aktiv

Die Lexikonartikel wurden demnach in jeweils zwei verschiedenen Versionen verfasst und die Zielstrukturen bzw. die alternativen Strukturen gleichmässig auf die beiden Versionen verteilt. Auf diese Weise sollte die direkte Vergleichbarkeit der Verstehensschwierigkeit von Ziel- und Alternativstruktur gewährleistet werden.

4.2.3 Versuchspersonen

Die Untersuchung wurde mit 506 Studierenden französischer oder italienischer Muttersprache durchgeführt (312 italophon; 194 frankophon). Der Grossteil der Probandinnen und Probanden waren Studierende der Germanistik oder eines Wirtschafts- bzw. Tourismusfachs mit Nebenfach in Fremdsprachen. Einige jedoch waren in anderen Fächern inskribiert. Manche hatten noch nie Deutsch gelernt. Fast alle Versuchspersonen verfügten über Englisch-Lesekenntnisse und mehr als 70 % über Lesekenntnisse in einer weiteren Fremdsprache (meist aus der romanischen Sprachfamilie).

4.2.4 Qualitative Untersuchung

Eine qualitative Studie in kleinerem Rahmen sollte die Erkenntnisse aus der quantitativen Erhebung ergänzen. Während die Lesetest-Studie Aussagen über das Endprodukt des Verstehensprozesses (d.h. richtig bzw. falsch verstandene Teile) erlaubt, sollte die qualitative Zusatzuntersuchung eine Basis für Erkenntnisse über den Prozess des Leseverstehens liefern. Sie sollte es erlauben, die Hindernisse, aber auch die Hilfestellungen auf dem Weg des Verstehens genauer zu identifizieren und so auch hilfreiche Hinweise darauf geben, wie die quantitativen Ergebnisse zu interpretieren sind.

Die gewählte Vorgangsweise integriert Elemente verschiedener Methoden. Die Versuchspersonen wurden jeweils in Zweier- oder Dreiergruppen mit den Texten zu ‚Humpfhorn‘ und ‚Flundodil‘, wiederum mit übersetzten Inhaltswörtern, konfrontiert. Sie wurden dann gebeten, diese in Zusammenarbeit in ihre L1 zu übersetzen und möglichst viele Denkprozesse, Probleme und Gedanken dabei zu artikulieren. Als hilfreich stellte sich dabei die Arbeit in Gruppen heraus, da es im Zuge des Austausches in der Gruppe gleichsam zu ‚natürlicher‘ Kommunikation über die jeweiligen Gedankengänge kam. Dieses Gespräch in der Gruppe wurde aufgezeichnet. Durchgeführt wurden die qualitativen Nacherhebungen mit 26 Gruppen.

Diese qualitative Untersuchung brachte wertvolle Einsichten in die zugrunde liegenden Verstehensprobleme, von denen einige allein durch die Ergebnisse der Lesetests vermutlich unentdeckt geblieben wären.

4.3 Ergebnisse

4.3.1 Zielstruktur: das erweiterte Linksattribut

Beispiel:

Zielsatz	Alternativsatz
Das von Gitlis und Noblörren gejagte Humpfhorn ernährt sich hauptsächlich von grossen Steudlis und Anfisen.	Das Humpfhorn, das von Gitlis und Noblörren gejagt wird, ernährt sich hauptsächlich von grossen Steudlis und Anfisen.

Fehlerquote über alle sechs Satzpaare:

erweitertes Linksattribut vs. Relativsatz: 21,3 % vs. 14,0 % ($p < .001$)²

Ein Blick auf die Ergebnisse der Verständnisüberprüfung der sechs verschiedenen Linksattribute lässt uns wie folgt zusammenfassen:

Das erweiterte Linksattribut stellt trotz semantischer Dichte und für viele DaF-Lernende ungewohnter Reihenfolge von Kopf und Attribution keine wesentliche Verstehenshürde dar, solange die semantische Integration von Inhaltswörtern zu nur einer möglichen Aussage führen kann. Selbst in hinsichtlich des Weltwissens unplausiblen Fällen wird das Linksattribut bei eindeutiger Semantik in der Regel richtig verstanden. Stehen jedoch durch die Semantik der Inhaltswörter mehrere Interpretationswege offen, ist ein Satz generell schwieriger zu verstehen. In diesen Fällen zeigt sich schliesslich die entscheidende Rolle der grammatischen Strukturen. Tendenziell führt das Linksattribut hier zu schwerwiegenden Problemen als der gleichbedeutende Relativsatz. Diese Verteilung präsentiert sich uns bis in die höchsten Deutsch-Niveaus, auch wenn sich die höheren Deutsch-Niveaus – wie zu erwarten – grundsätzlich im Vorteil befinden.

Zu erklären dürfte das schwierigere Verständnis von erweiterten Linksattributen durch die erhöhte konzeptuelle Dichte sein, zudem trägt vermutlich die relative Ungeübtheit im Umgang mit linksverzweigenden Strukturen bei DaF-Lernenden aus dem romanischen Sprachraum zur Problematik bei. Entscheidend scheint uns auch die Rolle des Verbs bzw. Partizips zu sein. Die Schwierigkeiten beschränken sich dabei nicht auf das Partizip Perfekt, das der Form nach nicht als aktivisch oder passivisch zu erkennen ist, sondern machen sich auch beim eindeutig aktivischen Partizip Präsens bemerkbar. Das Problem scheint vielmehr in der unklaren Verteilung der thematischen Rollen zu liegen. Diese wird im Relativsatz durch zusätzliche Markierungen (besonders am Verb) und vor allem eine veränderte Reihenfolge der Inhaltswörter in der Regel deutlicher.

² Chi-Quadrat (Pearson): $\chi^2(1)=14,032$; $p < .001$.

Doch auch nicht jedes semantisch komplexe Linksattribut ist unbesehen schwierig. Aufgrund der vorliegenden Resultate scheint nämlich auch innerhalb des erweiterten Linksattributs die Reihenfolge der Inhaltswörter eine Rolle zu spielen. So führt eine Linksattribut-Konstruktion, in der die Inhaltswörter der Reihenfolge Agens-Verb-Patiens folgen, zu weniger Problemen als eine Linksattribut-Konstruktion mit komplizierteren Abfolgen der thematischen Rollen.

Ein detaillierterer Blick auf die verschiedenen Deutsch-Niveaus erweist sich bei diesem Strukturpaar als besonders interessant. Sowohl für die Struktur Linksattribut als auch für die Alternativstruktur Relativsatz ergibt sich ein statistisch sehr signifikanter Zusammenhang zwischen der Fehlerquote und dem Deutsch-Niveau³.

Der Unterschied zwischen den Fehlerquoten bei diesen beiden Strukturen wird nämlich auf den höheren Niveaus in Relation gesehen – bei insgesamt fallender Fehleranzahl – höher. Tatsächlich ist der Unterschied in der Fehlerquote auf den niederen Niveaus statistisch nicht signifikant, auf den Niveaus B2⁴ und C1⁵ jedoch (sehr) signifikant.

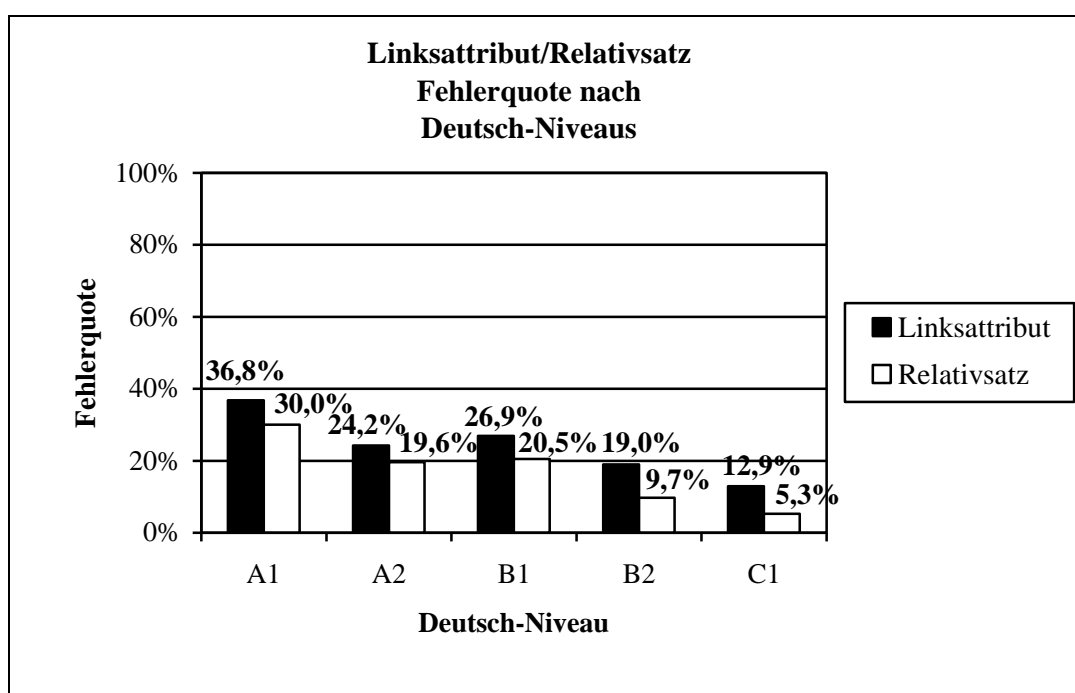


Abbildung 2: Fehlerquoten von Linksattribut/Relativsatz auf den unterschiedlichen Deutsch-Niveaus⁶

Auf den unteren Deutsch-Niveaus scheint die grammatische Struktur weniger ausschlaggebend für das Verständnis zu sein als auf den höheren Niveaus. Dies ist unter der Annahme, dass besonders bei geringerer Sprachbeherrschung vermehrt auf semantische Plausibilitäten geachtet wird, durchaus nachvollziehbar. Für eine grammatisch nur oberflächliche Verarbeitung bereitet demnach das Linksattribut nur unwesentlich mehr Probleme als der semantisch gleich komplexe Relativsatz. Dagegen achten offenbar Lernende auf fortgeschrittenem Level durchaus auf die grammatische Konstruktion – und stossen beim Linksattribut auf grössere Probleme als beim rechts-verzweigenden Relativsatz

Detail-Beispiel FL LA/Rel 3:

³ Linksattribut (Chi-Quadrat: Pearson): $\chi^2(4)=22,064$; $p<.001$. Relativsatz (Chi-Quadrat: Pearson): $\chi^2(4)=38,407$; $p<.001$.

⁴ Chi-Quadrat (Pearson): $\chi^2(1)=9,951$; $p<.01$.

⁵ Chi-Quadrat (Pearson): $\chi^2(1)=5,284$; $p<.05$.

⁶ A1: LA: n=68; Rel: n=70; A2: LA: n=95; Rel: n=95; B1: LA: n= 156; Rel: n=156; B2: LA: n=247; Rel: 248; C1: LA: n=194; Rel: n=187.

Zielsatz	Alternativsatz
Flundodile fressen zum Beispiel die kleinen, sich in der Nähe von Sürmen aufhaltenden Grefen.	Flundodile fressen zum Beispiel die kleinen Grefen, die sich in der Nähe von Sürmen aufhalten.

Verstehensüberprüfung:

Quels animaux mange le flundodil? (plusieurs réponses)	
--	--

Fehlerquote:

Zielsatz vs. Alternativsatz: 56,5 % vs. 19,5 % ($p < .001$)⁷

Bei diesem Satzpaar ergibt der Chi-Quadrat-Test einen signifikanten Unterschied in der Fehlerquote in Abhängigkeit von der gegebenen Satzversion (Linksattribut oder Relativsatz).

Wie ist dieses Ergebnis zu erklären? Zunächst führt hier die reine Kombination von Inhaltswörtern ohne Berücksichtigung grammatischer Merkmale nicht zu einem eindeutigen Ergebnis, sondern kann vielmehr zu einer falschen, aber plausiblen Alternativinterpretation führen – nämlich, dass Sürmen und Grefen gefressen werden. Tatsächlich ist das der häufigste Fehler, der beim Ausfüllen des Testblatts gemacht wurde: Als Nahrung wurden beide Tiere angegeben.

So wäre es wohl auch Probandin A im folgenden Ausschnitt aus einem Übersetzungsprotokoll ergangen, wäre sie nicht von ihrer Kollegin korrigiert worden. Beide sind fortgeschrittene Lernerinnen des Deutschen.

Übersetzungsprotokoll EP_Bologna 3Do: 6:15

A, B: Probandinnen

I: Interviewerin

Flundodile fressen zum Beispiel die kleinen, sich in der Nähe von Sürmen aufhaltenden
mangiare esempio piccolo vicinanza animale immaginario trovarsi
 Grefen.
animale immaginario

- 01 A: *I Flundodili mangiano per esempio (-) eeh (-) i piccoli (-) eeh (-)*
 Die Flundodile fressen zum Beispiel (-) ääh (-) die kleinen (-) ääh (-)
 02 *animali immaginari chiamati 'Sürmen und Grefen', e Grefen,*
 imaginären Tiere namens 'Sürmen und Grefen', und Grefen,
 03 *quando si trovano nelle vicinanze.*
 wenn sie sich in der Nähe befinden.
 04 I: *Sind Sie einverstanden?*
 05 B: *Io avrei detto che mangiano i piccoli Grefen*
 Ich hätte gesagt, dass sie die kleinen Grefen fressen,
 06 *che si trovano nelle vicinanze dei Sürmen.*
 die sich in der Nähe der Sürmen befinden.
 07 I: *Okay.*

Besonders irreführend dürfte sich dabei auch die Reihenfolge der Inhaltswörter auswirken, denn die – inhaltlich für die Hauptaussage keine Rolle spielenden – Sürmen werden noch vor den eigentlichen Opfern, den Grefen, genannt.

Im Satz mit attributivem Relativsatz ist der Zusammenhang viel deutlicher. In einem nach kanonischem Satzmuster gebildeten Aktivsatz wird zunächst das Agens (Flundodile), dann das Verb (fressen) und danach das Patiens (Grefen) genannt. Die Relativsatzkonstruktion ist sowohl aus den Erstsprachen der Probandinnen und Probanden als auch aus dem Englischen bekannt und auch dadurch transparenter. Die Beziehung zwischen Grefen und Flundodil bzw. Sürmen und Flundodil

⁷ Chi-Quadrat (Pearson): $\chi^2(1) = 35,742$; $p < .001$.

dürfte alleine durch die lineare Nähe bzw. Distanz zum Wort ‚Flundodile‘ in dem gegebenen Satz klarer sein, zumal sie gleichsam ikonisch die Enge der Beziehung zwischen den Tieren abbildet.

4.3.2 Zielstruktur: OVS-Topologie

Beispiel:

Zielsatz	Alternativsatz
Einen Boren fressen die Flundodile ab und zu ebenfalls gerne.	Flundodile fressen ab und zu ebenfalls gerne einen Boren.

Fehlerquote über alle sechs Satzpaare:

OVS vs. SVO: 33,0 % vs. 16,2 % ($p < .001$)⁸

Aufgrund unserer Ergebnisse lässt sich tatsächlich feststellen, dass die Reihenfolge Objekt–Verb–Subjekt in einem deutschen Satz die Lesenden vor grössere Probleme stellt als die Reihenfolge Subjekt–Verb–Objekt. In drei Fällen ist die OVS-Satzversion signifikant schwieriger zu verstehen als die inhaltlich analoge SVO-Version. Die häufig zitierte Strategie von Leserinnen und Lesern, bei der Interpretation eines Satzes von der Reihenfolge S–V–O auszugehen, bestätigt sich demnach zu einem grossen Teil.

Jedoch zeigte sich auch ganz eindeutig die grundlegende Bedeutung der Semantik der Komplemente im Hinblick auf das Satzverstehen. Voraussetzung dafür, dass die OVS-Reihenfolge Probleme für das Verstehen bringt, ist, dass semantisch überhaupt Verwechslungs- bzw. Missverstehenspotenzial vorhanden ist, z.B. hinsichtlich der Rollen von Subjekt und Objekt. Dies ist meist dann der Fall, wenn es sich um zwei belebte Referenten der Nomen handelt und der Kontext bei der Klärung der semantischen Rollen nicht unterstützend wirkt.

Eine zusätzliche Schwierigkeit stellt eine Negation dar, besonders eine Negation in Distanzstellung zu ihrem Fokus, die durch die Topikalisierung des Objekts möglich wird.

Die Annahmen, die die Leser/-innen grundsätzlich mitbringen, betreffen jedoch nicht nur die SVO-Anordnung im Satz, sondern gleichzeitig auch die Rolle des Subjekts. Diesem wird nämlich zunächst in der Regel die Rolle des Agens zugeschrieben. Dass dies bei manchen Verben, die dem Subjekt eben nicht die Rolle des Agens zuteilen, auch bei ‚kanonischer‘ Abfolge der Satzglieder zu Schwierigkeiten führen kann, zeigen unsere Ergebnisse bei einem Satzpaar mit der Wendung ‚jemandem als Nahrung dienen‘.

4.3.3 Zielstruktur: das Konditionalgefüge ohne Subjunktor

Beispiel:

Zielsatz	Alternativsatz
Gelangen kleine Steine in den Magen der Flundodile, kann ihre sehr aggressive Magensäure selbst diese verdauen.	Wenn kleine Steine in den Magen der Flundodile gelangen, kann ihre sehr aggressive Magensäure selbst diese verdauen.

Fehlerquote über alle sechs Satzpaare:

Konditionalgefüge ohne Subjunktor vs. Konditionalgefüge mit Subjunktor: 34,1% vs. 28,4% ($p < .05$)⁹

Analysiert man das Gesamtergebnis der Konditionalgefüge ohne bzw. mit Subjunktor, so zeigt sich, dass die Konditionalgefüge ohne Subjunktor gesamthaft gesehen signifikant schwieriger zu verstehen sind als jene mit Subjunktor. Auf der Ebene der einzelnen Sätze ist das Konditionalgefüge ohne Subjunktor jedoch nur in einem Fall signifikant schwieriger zu verstehen als die Alternativstruktur mit Subjunktor. Offensichtlich stellt das Fehlen des Subjunktors also in den meisten Fällen keine grosse Verständniserchwernis dar. Aus den Übersetzungsprotokollen wird denn auch deutlich, dass die Versuchspersonen den Konditionalsatz ohne Subjunktor zwar zumeist nicht erkennen, aber die beiden Teilsätze trotzdem auf irgendeine Art miteinander verbinden: sei es mit einem kausalen Subjunktor, einem Konjunktor oder einer Präpositionalphrase. Dies führt zwar in den meisten Fällen nicht zu

⁸ Chi-Quadrat (Pearson): $\chi^2(1)=58,219$; $p < .001$.

⁹ Chi-Quadrat nach Pearson: $\chi^2=5.771$; $df=1$; $p < .05$.

einem vollständig richtigen Satzverständnis, aber oft auch nicht zu einer schwerwiegenden Fehlinterpretation.

Chi-Quadrat-Tests ergeben im Weiteren, dass die Deutschkompetenz zwar einen signifikanten Zusammenhang mit dem Gesamtergebn aufweist, dass dies aber lediglich bei drei von sechs Konditionalgefügen ohne Subjunktor der Fall ist. Eine aufgrund der Übersetzungsprotokolle mögliche Erklärung dafür scheint zu sein, dass es in den Konditionalgefügen, bei denen Versuchspersonen mit hoher Deutschkompetenz keinen Vorteil haben, Funktionswörter gibt, die auch fortgeschrittenen Deutsch-Lernerinnen und -Lernern noch Schwierigkeiten bereiten.

Auffallend sind im Weiteren die sehr hohen Fehlerquoten zweier Satzpaare. Diese Konditionalgefüge unterscheiden sich vor allem in zwei Punkten von den anderen: Beide stehen im Irrealis und enthalten eine Negation im Konditionalsatz. Die Übersetzungsprotokolle zeigen deutlich, dass der Irrealis das Hauptproblem dieser Konditionalgefüge darstellt. Er wird zumeist mit dem Präteritum verwechselt.

Detail-Beispiel FLK3 ohne/mit S:

Zielsatz	Alternativsatz
Nach neuesten Forschungen wären die Tiere vom Aussterben bedroht, hätten sie nicht ein ausgeklügeltes Abwehrsystem entwickelt.	Nach neuesten Forschungen wären die Tiere vom Aussterben bedroht, wenn sie nicht ein ausgeklügeltes Abwehrsystem entwickelt hätten.

Verstehensüberprüfung:

Les flundodils sont menacés d'extinction. v□ f□

Fehlerquote:

Zielsatz vs. Alternativsatz: 78,0 % vs. 66,1 % ($p < .05$)

Die Version ohne Subjunktor ist in diesem Falle signifikant schwieriger zu verstehen als die Version mit Subjunktor.¹⁰ Keine Rolle beim Verstehen dieser beiden Sätze spielt offensichtlich das Deutsch-Niveau, da Chi-Quadrat-Tests keinen Zusammenhang zwischen dieser Variable und dem Verständnis der beiden Konditionalgefüge nachweisen konnten. Das folgende Diagramm zeigt die Fehlerquoten auf den unterschiedlichen Deutsch-Niveaus auf:

¹⁰ Chi-Quadrat nach Pearson: $\chi^2=4.358$; $df=1$; $p < .05$.

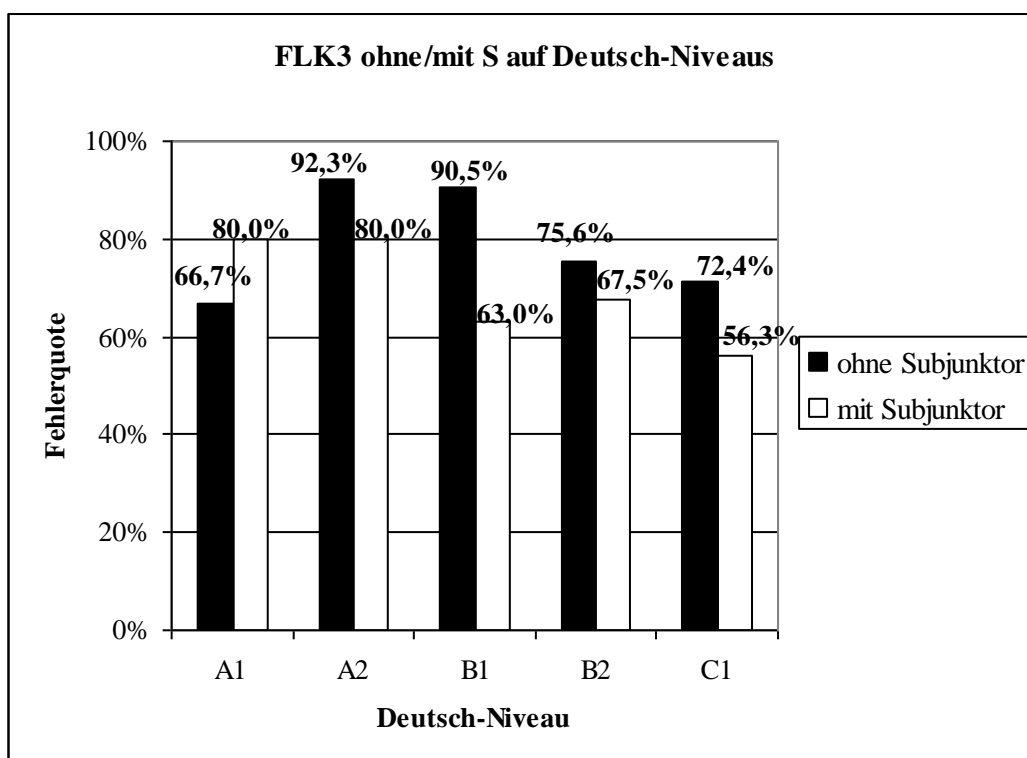


Abbildung 3: Fehlerquoten von FLK3 ohne/mit S auf den unterschiedlichen Deutsch-Niveaus¹¹

Wie unschwer zu erkennen ist, führten beide Konditionalgefüge selbst auf Niveau C1 noch zu sehr vielen Fehlern. Im Vergleich dazu haben Versuchspersonen auf Niveau A1 die Sätze nicht wesentlich schlechter verstanden. Es scheint also, dass dieses Konditionalgefüge ohne Subjunktore von Versuchspersonen, die sich aufgrund mangelnder Deutsch-Kenntnisse vor allem auf die Semantik der Inhaltswörter abstützen müssen, zumindest nicht schlechter verstanden wird, als von jenen mit besseren Deutsch-Kenntnissen, die versuchen die Satzstruktur zu analysieren. Vergleicht man die Fehlerquoten der beiden Versionen, so fällt auf, dass die Version ohne Subjunktore mit Ausnahme von Niveau A1 auf allen Stufen etwas schlechter verstanden wurde als die Version mit Subjunktore. Der Unterschied zwischen den Versionen ist jedoch lediglich auf Niveau B1 statistisch signifikant.¹²

Aus den Übersetzungsprotokollen geht hervor, dass unseren Versuchspersonen insbesondere der Irrealis sowie die polyfunktionale Präposition ‚nach‘ Schwierigkeiten bereiteten. Diese Präposition wurde zumeist zeitlich aufgefasst anstatt im Sinne von ‚gemäß‘. Das folgende Übersetzungsprotokoll von fortgeschrittenen Deutsch-Lernenden zeigt ausserdem auf, dass auch die Verneinung im Konditionalsatz schwierig war.

Übersetzungsprotokoll EP_Bologna_Do_4: 12:02 (Version ohne Subjunktore):

A, B: Versuchspersonen

I: Interviewerin

Nach neuesten Forschungen wären die Tiere vom Aussterben bedroht, hätten sie nicht ein

nuovo ricerca animale estinzione minacciare
 ausgeklügeltes Abwehrsystem entwickelt.
sofisticato sistema di difesa realizzare

01 A: *Dopo una nuova ricerca (-) si è capito che questi animali sono minacciati*

¹¹ A1 ohne S.: n=15, mit S.: n=10; A2 ohne S.: n=13, mit S.: n=15; B1 ohne S.: n=21, mit S.: n=27; B2 ohne S.: n=45, mit S.: n=40; C1 ohne S.: n=29, mit S.: n=32.

¹² Chi-Quadrat nach Pearson: $\chi^2=4.769$; df=1; p<.05.

- 02 Nach (zeitl.) einer neuen Studie (-) hat man erkannt, dass diese Tiere vom Aussterben
dall'estinzione (-), *perché si realizzò che questi animali non eh*
 bedroht sind (-), weil man realisierte/sich verwirklichte, dass diese Tiere nicht äh,
 03 *non ha- non hanno un sistema di difesa sofisticato.*
 nicht ha- kein ausgeklügeltes Verteidigungssystem haben.
 04 I: *Sind sie einverstanden?*
 05 B: *Dopo la nuova ricerca, ehm (Pause), sono mina-, sarebbero mina-,*
 Nach (zeitl.) der neuen Studie, ähm (Pause), sind bedroh-, wären bedroh-,
 06 *no sono minacciati dall'estinzione.*
 nein sind vom Aussterben bedroht.
 07 I: *Sarebbero o sono? ,Wären' è un condizionale no?*
 Wären oder sind? ,Wären' ist ein Konditional, nicht wahr?
 08 B: *Sarebbero minacciati e avrebbero realizzato, non avrebbero realizzato un*
 Sie wären bedroht und hätten entwickelt, hätten nicht entwickelt ein
 09 *eh, un sistema di difesa sofisticato.*
 äh ein ausgeklügeltes Abwehrsystem.
 10 I: *Mhm. Allora, hanno un sistema di difesa sofisticato?*
 Mhm. Also haben sie ein ausgeklügeltes Abwehrsystem?
 11 B: *No, ,hätten sie nicht' (-) non avrebbero ,entwickelt'.*
 Nein, ,hätten sie nicht' (-) sie hätten nicht ,entwickelt'.

Beide Versuchspersonen haben Schwierigkeiten mit dem Irrealis. Auch ein Hinweis der Interviewerin auf den Modus von ,wären' (Zeile 7) reicht in diesem Falle nicht aus, um das ganze Satzgefüge als Konditionalgefüge aufzufassen. B verbindet stattdessen die beiden Teilsätze mit einem ,und' (Zeile 8). Der fehlende Subjunktior ist hier also ebenfalls ein Hindernis für das richtige Verständnis des Satzes. Im Weiteren erkennt B nicht, dass die Kombination von Verneinung und Irrealis im Konditionalsatz als Affirmation zu interpretieren ist (Zeile 11). Für eine korrekte Beantwortung der Verständnisüberprüfung ist dies jedoch auch nicht zwingend nötig.

Viele der oben erwähnten Probleme stellen sich auch beim Übersetzen des Konditionalgefüges mit Subjunktior, wie die folgende Übersetzung zweier Versuchspersonen auf der Mittelstufe zeigt. Es wird darin jedoch auch deutlich, dass das Vorhandensein des Subjunktors das Erkennen des Irrealis bis zu einem gewissen Grad erleichtern kann.

Übersetzungsprotokoll EP_Bologna_Mi_3: 10:35 (Version mit Subjunktior):

A, B: Versuchspersonen

I: Interviewerin

Nach neuesten Forschungen wären die Tiere vom Aussterben bedroht, wenn sie nicht ein

nuovo ricerca animale estinzione minacciare
 ausgeklügeltes Abwehrsystem entwickelt hätten.
sofisticato sistema di difesa realizzare

- 01 A: *Dopo una nuova ricerca*
 Nach (zeitl.) einer neuen Studie
 02 B: *gli animali erano minacciati di estinguersi, d'estinzione*
 waren die Tiere bedroht auszusterben, vom Aussterben
 03 A: *quando loro (-)*
 als sie
 04 B: *quando non era ancora stato realizzato un suo sofisticato sistema di difesa.*
 als ein ausgeklügeltes Abwehrsystem noch nicht entwickelt worden war.
 05 A: *Wunderbar. (lachen)*
 06 I: *,Quando?'*
 ,Als?'
 07 B: *Quando non*
 Als nicht
 08 A: *Se*

- 09 B: Wenn
Se?
Wenn?
- 10 A: ,Wenn' a volte è ,quando', a volte è ,se'.
,Wenn' bedeutet manchmal ,als', manchmal ,wenn'.
- 11 B: *Ma che senso ha in questo caso?* (-)
Aber welche Bedeutung hat es in diesem Fall? (-)
- 12 A: *Che se loro non avevano un sofisticato sistema di difesa,*
Dass wenn sie nicht ein ausgeklügeltes Abwehrsystem hätten,
- 13 B: *Ah, sì, sì, sì.*
Ah, ja, ja, ja.
- 14 I: *Können sie noch mal den ganzen Satz wiederholen?*
- 15 B: *OK. Dopo eh, dopo la nuova ricerca gli animali erano stati minacciati*
OK. Nach (zeitl.) äh, nach (zeitl.) der neuen Studie wären die Tiere vom Aussterben
- 16 *di estinzione se eh non fosse stato realizzato*
bedroht gewesen, wenn äh nicht entwickelt worden wäre
- 17 *un sistema di difesa sofisticato.*
ein ausgeklügeltes Abwehrsystem.

Auch hier scheinen die Versuchspersonen den Irrealis zunächst nicht erkannt zu haben, denn Versuchsperson B übersetzt den Konditionalsatz in Zeile 4 als temporalen Nebensatz in der Vergangenheit. Der Subjunktor ‚wenn‘ wird wohl deshalb zeitlich aufgefasst und mit ‚quando‘ übersetzt, da bereits die Präposition ‚nach‘ fälschlicherweise zeitlich interpretiert wurde (Zeilen 3-4). Auf die Nachfrage „quando?“ (Zeile 6) ist es A jedoch sofort möglich, zu einer konditionalen Interpretation des Satzes zu gelangen (Zeile 12). B übersetzt schliesslich in Zeile 15 bis 17 den ganzen Satz als irreales Konditionalgefüge. Zwar hatten auch diese Informantinnen anfänglich Mühe, das Konditionalgefüge bzw. den Irrealis zu erkennen, jedoch genügte dank dem Vorhandensein des Subjunktors ‚wenn‘ eine kurze Nachfrage, um die Versuchspersonen in die richtige Richtung zu lenken.

4.3.4 Zielstruktur: der Subjektsatz ohne Korrelat

Beispiel:

Zielsatz	Alternativsatz
Ob das Humpfhorn hingegen hören kann, ist bis heute nicht bekannt.	Es ist hingegen bis heute nicht bekannt, ob das Humpfhorn hören kann.

Fehlerquote über alle sechs Satzpaare:

Subjektsätze ohne Korrelat vs. (zumeist) Subjektsätze mit Korrelat: 26,9% vs. 22,0% ($p < .05$)¹³

Die getesteten Subjektsätze ohne Korrelat waren insgesamt signifikant schwieriger zu verstehen als ihre Alternativsätze. Sowohl die Subjektsätze ohne als auch mit Korrelat wurden zudem von fortgeschrittenen Deutsch-Lernenden deutlich besser verstanden als von Anfängerinnen und Anfängern.

Auf der Ebene der einzelnen Satzpaare ist die Version ohne Korrelat nur in einem Fall signifikant schwieriger zu verstehen als die Alternativversion. Das Fehlen des Korrelats stellt also in den meisten Fällen keine grosse Verständniserschwernis dar. Auffallend ist, dass die einzelnen Satzpaare zu sehr unterschiedlichen Fehlerquoten geführt haben: Während ein Satzpaar von rund zwei Dritteln der Versuchspersonen falsch verstanden wurde, führten andere zu so gut wie keinen Fehlern. Für die hohe Fehlerquote des einen Satzpaars scheint vor allem die Tatsache verantwortlich zu sein, dass darin das Verb des Hauptsatzes die Aussage des Subjektsatzes verneint. Wenn eine Versuchsperson dieses Verb überlas oder nicht in Verbindung mit dem Nebensatz brachte, führte dies zwangsläufig zu einem falschen Verständnis.

Aus den Übersetzungsprotokollen der schwierigsten Satzpaare wird ausserdem einmal mehr deutlich, welch grossen Einfluss Funktionswörter auf das Verstehen eines Satzes haben können. So

¹³ Chi-Quadrat nach Pearson: $\chi^2=5.013$; $df=1$; $p < .05$.

kann ein Missverstehen eines Funktionsworts unter Umständen zu einem Fehlverstehen des ganzen Satzes führen.

Detail-Beispiel FLS2 Z/A:

Zielsatz	Alternativsatz
Widerlegt ist zudem, dass die Männchen und Weibchen gemeinsam die Eier in einer Höhle im Meeresgrund vergraben.	Es ist zudem widerlegt, dass die Männchen und Weibchen gemeinsam die Eier in einer Höhle im Meeresgrund vergraben.

Verstehensüberprüfung:

Pendant la période de reproduction, les mâles et les femelles enterrent les œufs ensemble. ☐ ☐

Fehlerquote:

Zielsatz vs. Alternativsatz: 69,1 % vs. 59,7 % (n.s.)

Mit einer Gesamt-Fehlerquote von 64,4% wurde dieses Satzpaar von gut zwei Dritteln unserer Versuchspersonen falsch verstanden, wobei die Fehlerquote der Version ohne Korrelat etwas höher liegt als diejenige der Version mit Korrelat. Dieser Unterschied ist jedoch statistisch nicht signifikant. Demgegenüber erweist sich der Zusammenhang zwischen der Deutschkompetenz und dem Verständnis sowohl beim Ziel-¹⁴ als auch beim Alternativsatz¹⁵ als signifikant. Beide Sätze wurden also je nach Deutsch-Niveau der Versuchspersonen unterschiedlich gut verstanden. Die Fehlerquoten der beiden Sätze verteilen sich wie folgt auf die verschiedenen Deutsch-Niveaus:

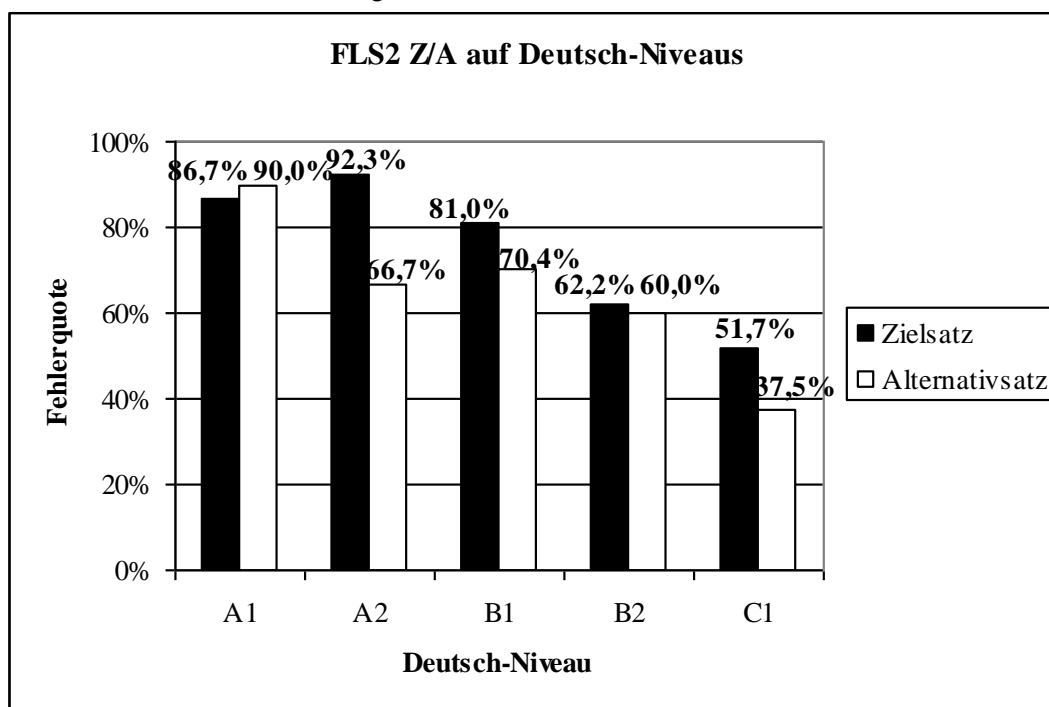


Abbildung 4: Fehlerquoten von FLS2 Z/A auf den unterschiedlichen Deutsch-Niveaus¹⁶

Bereits auf den ersten Blick fällt auf, dass beide Sätze selbst auf den höheren Deutsch-Niveaus B2 und C1 noch zu vielen Fehlern geführt haben. Zwar nimmt über das Ganze betrachtet die Fehlerquote des Satzpaars bei steigendem Deutsch-Niveau ab, trotzdem sind aber die Fehleranteile von 62,2% bzw. 60,0% auf Niveau B2 sowie 51,7% bzw. 37,5% auf Niveau C1 noch relativ hoch.

¹⁴ Chi-Quadrat nach Pearson: $\chi^2=11.929$; $df=4$; $p<.05$.

¹⁵ Chi-Quadrat nach Pearson: $\chi^2=5.013$; $df=4$; $p<.05$.

¹⁶ A1: Z.: n=15, A.: n=10; A2: Z.: n=13, A.: n=15; B1: Z.: n=21, A.: n=27; B2: Z.: n=45, A.: n=40; C1: Z.: n=29, A.: n=32.

Sucht man in den mündlichen Übersetzungsprotokollen nach Gründen für die weit verbreiteten Verständnisprobleme bei diesem Satzpaar, so erkennt man, dass vor allem das Verb des Hauptsatzes (,widerlegen') zu Verständnisschwierigkeiten führte. Im folgenden Übersetzungsversuch zweier italienischer Studierender eines DaF-Anfängerkurses kommt dies deutlich zum Ausdruck.

Übersetzungsprotokoll EP_Bologna_Do_2: 2:55 (Version mit Korrelat):

A, B: Versuchspersonen

I: Interviewerin

Es ist zudem widerlegt, dass die Männchen und Weibchen gemeinsam die Eier in einer Höhle im
confutare maschio femmina insieme uovo caverna
 Meeresgrund vergraben.
fondo marino sotterrare

- 01 A: *È confuta-, è da confutare che*
 Es ist widerle-, es ist zu widerlegen, dass
- 02 B: *che il maschio e la femmina*
 dass das Männchen und das Weibchen
- 03 A: *sotterrano insieme*
 gemeinsam vergraben
- 04 B: *insieme l'uovo*
 gemeinsam das Ei
- 05 A: *nella caverna nel fondo marino.*
 in der Höhle auf dem Meeresgrund.
- 06 B: *E l'uovo dov'è? Dove lo metti?*
 Und das Ei, wo ist es? Wo stellst du es hin?
- 07 A: *Sotterrano insieme l'uovo nella caverna nel fondo marino.*
 Sie vergraben gemeinsam das Ei in der Höhle auf dem Meeresgrund.
- 08 I: *Sotterrano o non sotterrano?*
 Vergraben sie oder vergraben sie nicht?
- 09 A: *Sì, lo sotterrano.*
 Ja, sie vergraben es.
- 10 B: *Sì.*
 Ja.
- 11 A: *Insieme.*
 Gemeinsam.

In diesem Übersetzungsversuch haben die Versuchspersonen Mühe, ,widerlegt' als Partizip II zu erkennen: Versuchsperson A interpretiert in Zeile 1 den Hauptsatz fälschlicherweise als ,es ist zu widerlegen' anstatt ,es ist widerlegt'. Wegen dieses Fehlers fragt die Interviewerin in Zeile 8 noch einmal nach, ob die Flundodile das Ei tatsächlich vergraben oder nicht. Beide Versuchspersonen bejahen die Frage ohne zu zögern. Möglicherweise liegt der Grund dafür in der falschen Übersetzung des ,sein'-Passivs mit ,è da confutare'. Vermutlich sind die Versuchspersonen jedoch einfach nicht in der Lage, den Hauptsatz, der die Aussage des Subjektsatzes verneint, mit dem Nebensatz in Verbindung zu bringen, um so den Sinn des Satzgefüges zu verstehen.

4.3.5 Zielstruktur: ,werden'-Passiv

Beispiel:

Zielsatz	Alternativsatz
Die Aufgabe des Brütens wird von den Männchen nach zwei Monaten den Weibchen übergeben.	Die Männchen übergeben den Weibchen die Aufgabe des Brütens nach zwei Monaten.

Fehlerquote über alle sechs Satzpaare:

,werden'-Passiv vs. Aktiv: 16,2% vs. 12,7% (n.s.)

Gesamthaft betrachtet wird das ,werden'-Passiv von unseren Versuchspersonen nicht signifikant schlechter verstanden als die entsprechenden Aktivsätze. Lediglich ein einziger der sechs überprüften

Passivsätze erwies sich als signifikant schwieriger zu verstehen als der Alternativsatz im Aktiv. Bei zwei weiteren Satzpaaren war die Passiv-Version zumindest aus deskriptiver Sicht schwieriger. Erstaunlicherweise erwies sich jedoch auch die Aktiv-Version bei einem Satzpaar als signifikant und bei zwei weiteren als deskriptiv schwieriger zu verstehen. Ein ähnlich heterogenes Bild zeigt sich auch, wenn man lediglich die Fehlerquoten der Passivsätze betrachtet. Diese reichen von 0,8% bis 39,0%. Diese grosse Differenz in den Fehlerquoten ist umso erstaunlicher, da die sechs überprüften Passivsätze alle ‚werden’-Passiv-Konstruktionen im Hauptsatz, d.h. alle vom gleichen Typ sind. Die Tatsache, ob in einem Hauptsatz ein ‚werden’-Passiv vorkommt oder nicht, scheint also wenig damit zu tun zu haben, ob der Satz schwierig oder einfach zu verstehen ist. Vielmehr scheinen andere Faktoren für das Verständnis wichtiger zu sein.

Für die Schwierigkeit eines Passivsatzes im Verhältnis zum entsprechenden Aktivsatz scheint vor allem die Stellung der Angaben der semantischen Rollen, also ein im weitesten Sinne syntaktischer Faktor, verantwortlich zu sein. So scheinen Sätze, in denen sich die Agens-Angabe nicht direkt vor dem inhaltstragenden Verb befindet, zumeist weniger verständlich zu sein, als jene, in denen die Agens-Angabe vor dem inhaltstragenden Verb steht. Für die Schwierigkeit eines Satzes mindestens so ausschlaggebend sind auch eine ganze Reihe weiterer Faktoren, die nicht syntaktischer Art sind. Falls z.B. eine Verwechslung der semantischen Rollen zu einer plausiblen Interpretation des Satzes führt, so kann auch dies ein Schwierigkeitsfaktor sein. Ebenso können eine ungewöhnliche Satzsemantik sowie unbekannte Funktionswörter das Satzverständnis erschweren. Aufgrund der Resultate zur Passivstruktur scheint es also, dass für italophone und frankophone Lesende des Deutschen die Schwierigkeit eines deutschen Hauptsatzes vielmehr von semantischen Plausibilitäten sowie der Stellung der Angaben der semantischen Rollen als vom Vorhandensein eines ‚werden’-Passivs abhängt.

4.3.6 Zielstruktur: die Satzklammer

Beispiel:

Zielsatz	Alternativsatz
Das Humpfhorn hat nach neuesten Forschungen für einige hundert Jahre auch in Europa gelebt.	Das Humpfhorn lebte nach neuesten Forschungen für einige hundert Jahre auch in Europa.

Fehlerquote über alle sechs Satzpaare:

mit Satzklammer vs. ohne Satzklammer: 26,8 % vs. 25,5 % (n.s.)

Wie unsere Ergebnisse und Analysen deutlich machen, spielt es offenbar kaum eine Rolle für die Schwierigkeit des Satzverstehens, ob im Satz eine Verbalklammer enthalten ist oder nicht. In einem einzigen Fall erwies sich die Satzklammer als signifikante Schwierigkeit – und zwar bei einem gleichzeitig eingefügten Nebensatz. In den von uns überprüften Formen der Verbalklammer (als Modal- und Temporalklammern) stellt die Position des Vollverbs am Ende des Satzes offenbar keine grosse Schwierigkeit für die Rezeption des Satzes dar. Generell scheint die Schwierigkeit des Satzes von anderen Faktoren abzuhängen, wie z.B. der Komplexität des Satzes (Satzgefüge vs. einfacher Satz; Nebensatz linear integriert vs. Rechtsverzweigung; Anzahl potenzieller Agens-Kandidaten und der Verben etc.). Für die Tempusklammern gilt zudem, dass das richtige Einordnen in die ausgedrückte Zeitstufe (Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft) vor allem vom richtigen Verstehen von Temporaladverbialen abhängt, das noch hilfreicher sein dürfte als das Erkennen der Tempusform, zumal diese funktional oftmals nicht eindeutig ist (man denke etwa an die Polyfunktionalität der Präsensformen). Hier zeigt sich – zum wiederholten Male – mehr die Wichtigkeit von Funktionswörtern, in diesem Fall häufig Präpositionen und Adverbien. Das Missverstehen eines einzigen Funktionswortes kann zu grossen Unsicherheiten oder zu Fehlverstehen führen.

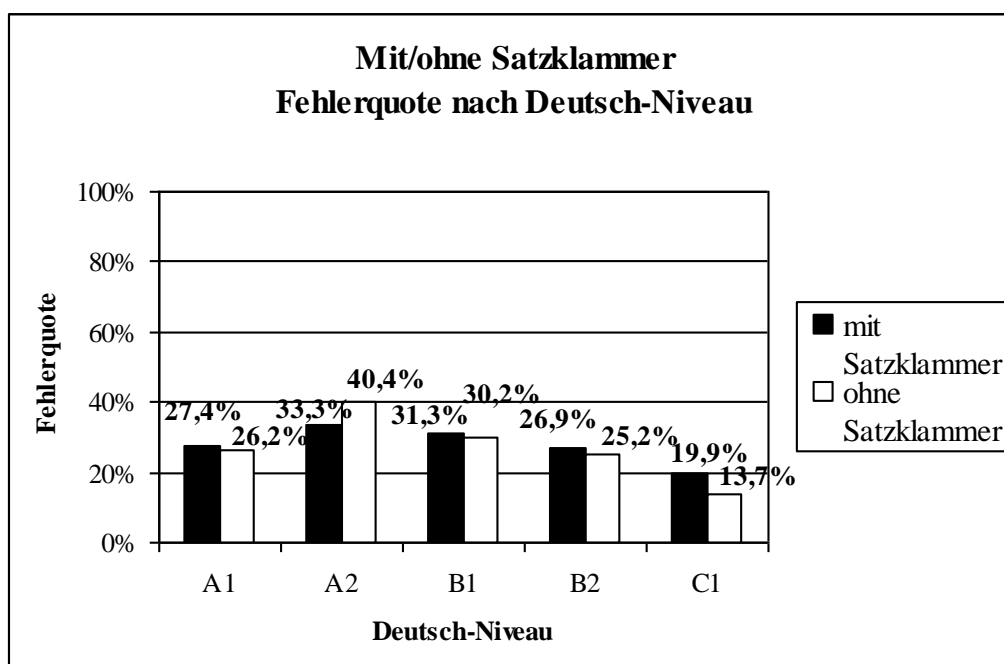


Abbildung 5: Fehlerquoten mit/ohne Satzklammer auf den unterschiedlichen Deutsch-Niveaus¹⁷

Im Hinblick auf die Verstehensleistung der Probandinnen und Probanden auf verschiedenen Deutsch-Niveaus fällt auf, dass nur wenige Fortschritte festzustellen sind. Die Fehlerquote auf den mittleren Niveaus ist am höchsten, und sowohl Anfänger/-innen als auch deutlich Fortgeschrittene liegen nur wenig darunter.

Detail-Beispiel HH 1 mit/ohne SK:

Zielsatz	Alternativsatz
Das Humpfhorn kann nämlich die Temperatur von Gegenständen und Lebewesen, die sich nur langsam bewegen, sehen.	Das Humpfhorn sieht nämlich die Temperatur von Gegenständen und Lebewesen, die sich nur langsam bewegen.

Verstehensüberprüfung:

Le humpfhorn peut se mouvoir seulement avec lenteur. $v \square$ $f \square$

Um das Verständnis des Satzes zu überprüfen, wurden die Probandinnen und Probanden gebeten, den Wahrheitsgehalt des folgenden Satzes zu bewerten: „Das Humpfhorn kann sich nur langsam bewegen“. Durch diesen Satz wurde die Zuordnung der Aussage im Relativsatz zum richtigen Nomen getestet und damit das Erkennen der korrekten Verbalklammer (,kann' + ,sehen' statt ,kann' + ,sich bewegen').

Fehlerquote:

Zielsatz vs. Alternativsatz: 47,3 % vs. 44,6 % (n.s.)

Wie sich zeigt, wird fast die Hälfte der Sätze falsch oder nicht verstanden. Dabei erweist sich wiederum als nicht entscheidend, ob die Satzklammer auftritt oder nicht. Der Satz mit der Satzklammer ist nur unwesentlich schwieriger als jener ohne. Offenbar bereitet die Identifizierung und Zuordnung des Relativsatzes im Falle der Konstruktion mit Satzklammer kaum größere Probleme als im Falle ohne Satzklammer, obwohl die rein rechtsverzweigende Anordnung um einiges einfacher erscheint.

¹⁷ A1: mit SK: n=73; ohne SK: n=65; A2: mit SK: n=93; ohne SK: n=99; B1: mit SK: n=150; ohne SK: n=162; B2: mit SK: n=253; ohne SK: n=242; C1: mit SK: n=191; ohne SK: n=190.

Tatsächlich geht auch aus den mündlichen Übersetzungsprotokollen hervor, dass beide Versionen zu einer falschen Referenzbildung beim Relativsatz führen können. Es scheint, als ob nicht eine eventuelle Satzklammer die entscheidende Schwierigkeit in diesen Sätzen darstellt, sondern der Anschluss des Relativsatzes, der durch die relativ hohe Anzahl an Nomen, die – wenn das einschlägige grammatische Wissen fehlt – als Bezeichnung potenzieller Referenten dienen können, offenbar schwierig ist. Mit dem relevanten grammatischen Wissen, dass sich nämlich das Relativpronomen ‚die‘ und das Verb im Plural ‚bewegen‘ nicht auf das ‚Humpfhorn‘ beziehen können, wird die Aufgabe deutlich erleichtert, wie die deutliche Abnahme der Fehlerzahl auf den höheren Deutschkompetenz-Niveaus illustriert. Die Probleme mit der Zuordnung des Relativsatzes demonstriert auch der folgende Ausschnitt aus unseren Übersetzungsprotokollen. Die beiden Probandinnen sind zwei italienische Deutsch-Anfängerinnen, die den Satz mit der Satzklammer vor sich haben:

Übersetzungsprotokoll IK_BolognaBirk1 3:38

A, B: Probandinnen

I: Interviewerin

Das Humpfhorn kann nämlich die Temperatur von Gegenständen und Lebewesen, die sich nur

potere

temperatura

oggetto

essere vivente

langsam bewegen, sehen.

lento muoversi vedere

- 01 A: *Poi dice che può vedere (-) può vedere (-) eeh (-) può vedere (-) eh*
Dann heisst es, dass es sehen kann (-) sehen kann (-) ääh (-) sehen kann (-) äh
- 02 (-) *può vedere la temperatura (-) non so*
(-) sehen kann die Temperatur (-) ich weiss nicht
- 03 B: *può*
es kann
- 04 A: *Può vedere (-) c'è scritto temperatura*
Es kann sehen (-) es ist geschrieben Temperatur
- 05 I: *Mmh! Temperatura di?*
Mmh! Temperatur von?
- 06 A: *La temperatura corporea, inteso, non so, non lo capisco*
Die Körpertemperatur, gemeint, ich weiss nicht, ich verstehe es nicht
- 07 I: *Di?*
Von?
- 08 A: *La temperatura del corpo.*
Die Temperatur des Körpers
- 09 I: *Sì. Corpo di chi o di che?*
Ja. Des Körpers von wem oder von was?
- 10 B: *Forse dice che il può cambiare la temperatura degli oggetti e degli*
Vielleicht heisst es, dass es die Temperatur verändern kann von Gegenständen und
- 11 *esseri viventi.*
Lebewesen.
- 12 I: *Può cambiare?*
Es kann verändern?
- 13 B: *Cambiare. Non lo so.*
Verändern. Ich weiss nicht.
- 14 I: *Aha.*
- 15 B: *No?*
Nein?
- 16 I: *No (lacht).*
Nein (lacht).
- 17 B: *No, okay.*
Nein, okay.
- 18 *(lange Pause)*
- 19 A: *Beh, può fare le stesse cose che può fare un essere vivente, può vedere,*

- 20 Gut, es kann dieselben Sachen machen, die ein Lebewesen machen kann, es kann sehen,
può muoversi, ma lentamente
 es kann sich bewegen, aber langsam
- 21 I: *Mmh. Chi muove lentamente?*
 Mmh. Wen bewegt es langsam?
- 22 A: *Se stesso.*
 Sich selbst.
- 23 I: *Mmh. L'Humpfhorn? (-) L'animale immaginario?*
 Mmh. Das Humpfhorn? (-) Das erfundene Tier?
- 24 A, B: *Sì.*
 Ja.

Während dieses Übersetzungsversuchs der beiden Anfängerinnen, der geprägt ist von Raten und Unsicherheit, wurde u.a. der Relativsatz der falschen Referenz zugeordnet (dem Humpfhorn; s. Zeile 19ff.). Wie bereits erwähnt, lässt sich jedoch dasselbe Problem auch beim Satz ohne Satzklammer beobachten.

4.3.7 Zielstruktur: Verb-Topikalisierung

Beispiel:

Zielsatz	Alternativsatz
Wiederkäuen können Flundodile im Gegensatz zu den Falandoden aber nicht.	Flundodile können im Gegensatz zu den Falandoden aber nicht wiederkäuen.

Fehlerquote über alle sechs Satzpaare:

Mit Verb-Topikalisierung vs. ohne Verb-Topikalisierung: 11,2 % vs. 8,8 % (n.s.)

Von allen von uns überprüften grammatischen Strukturen erbrachte die Verb-Topikalisierung mit Abstand die niedrigsten Fehlerquoten. Zusätzlich ergaben weder das Gesamtergebnis noch eines der Satzpaare einen signifikanten Unterschied in der Fehlerquote zwischen der Struktur mit und jener ohne Verb-Topikalisierung. Zusammengefasst lässt sich also sagen, dass die Verb-Topikalisierung keine wesentliche Schwierigkeit beim Lesen und Verstehen deutscher Sätze darstellt. Die wenigen Schwierigkeiten, die unsere Probandinnen und Probanden bei diesen Satzpaaren zu bewältigen hatten, gehen auf andere Phänomene zurück, meist die Negation in Distanzstellung zu ihrem Fokus.

4.4 Zusammenfassung

Die folgende Tabelle gibt einen zusammenfassenden Überblick über die Ergebnisse unserer Verstehensüberprüfung auf Strukturebene.

<i>Zielstruktur</i>	<i>Alternativstruktur</i>	<i>Fehlerquote</i>	<i>p</i> ¹⁸
Linksattribut	Relativsatz	21,3% : 14%	<.001
OVS-Struktur	SVO-Struktur	33% : 16,2%	<.001
Konditionalgefüge ohne Subjunktor	Konditionalgefüge mit Subjunktor	34,1% : 28,4%	<.05
Subjektsatz ohne Korrelat im HS	(zumeist) Subjektsatz mit Korrelat im HS	26,9% : 22,0%	<.05
„werden“-Passiv	Aktiv	16,2% : 12,7%	n.s.

¹⁸ Ergebnis des Chi-Quadrat-Tests (Pearson) zur Überprüfung der statistischen Signifikanz des Zusammenhangs zwischen Fehlerquote und Struktur.

mit Verb-Topikalisation	ohne Verb-Topikalisierung	11,2% : 8,8%	n.s.
mit Satzklammer	ohne Satzklammer	26,8% : 25,5%	n.s.

Abbildung 6: Überblick über die Fehlerquoten

Wie aus der Tabelle hervorgeht, sind einige im Vergleich zum Französischen und Italienischen kontrastive Strukturen des Deutschen, wie das Linksattribut oder die OVS-Struktur, für italophone bzw. frankophone Leserinnen und Leser schwer zu verstehen, jedoch nicht alle. So stellten insbesondere die von uns überprüften Typen der Verbalklammer (Tempus- sowie Modalklammer) für unsere Versuchspersonen keine besondere Verständnisschwierigkeit dar. Auch das ‚werden‘-Passiv und die Verbtokalisierung waren für unsere Testpersonen nicht signifikant schwieriger zu verstehen als ihre Alternativkonstruktionen. Konditionalgefüge ohne Subjunktor und Subjektsätze ohne Korrelat stellen hingegen eine etwas grössere Schwierigkeit dar als ihre Alternativstrukturen mit Subjunktor bzw. Korrelat.

Mündliche Übersetzungsübungen in die L1 der Versuchspersonen haben uns überdies einen vertieften Einblick in den Prozess des Leseverstehens gegeben. Dabei haben wir festgestellt, dass die syntaktische Konstruktion nur ein Schwierigkeitsfaktor von vielen ist, der immer in Kombination mit anderen Faktoren wie der semantischen Komplexität oder den Funktionswörtern wirkt. Aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse erscheint uns vor allem eine zukünftige detailliertere Analyse der Schwierigkeit von Funktionswörtern sowie der Konsequenzen eines Nicht- oder Falsch-Verstehens derselben lohnenswert. Zweifellos wäre auch das Testen von Versuchspersonen mit einer nicht-romanischen L1 interessant. Auf diese Weise wäre es wohl möglich, nachzuvollziehen, ob gewisse Verstehensprozesse durch Transfer aus der L1 zu erklären sind oder ob es sich dabei um sprachübergreifende Mechanismen handelt. Auf die Rolle weiterer Sprachen im individuellen mehrsprachigen Repertoire konnte hier aus Platzgründen nicht eingegangen werden. Es zeigt sich jedoch in unseren Daten, dass das Englische durchaus hilfreich sein kann – zumindest auf gewissen Deutsch-Niveaus (Peyer/Kaiser/Berthele submitted). Doch auch diese Frage muss in Zukunft mit weiteren Sprachkombinationen vertieft weiterverfolgt werden.

Kontaktadresse:

Irmtraud Kaiser/Elisabeth Peyer/Raphael Berthele
Departement für Mehrsprachigkeitsforschung
Universität Fribourg
Criblet 13
1700 Fribourg
SCHWEIZ
irmtraud.kaiser@unifr.ch
elisabeth.peyer@unifr.ch
raphael.berthele@unifr.ch

Literaturangaben

- Bader, Markus / Meng, Michael (1999): Subject-Object Ambiguities in German Embedded Clauses: An Across-the-Board Comparison. In: *Journal of Psycholinguistic Research* 28, 121-143.
- Bates, Elizabeth / MacWhinney, Brian (1981): Second language acquisition from a functionalist perspective. In: Winitz, Harris (Hg.): *Native language and foreign language acquisition*. New York: New York Academy of Sciences, 190-214.
- Beatie, Bruce A. (1979): A minimal-grammar approach to reading technical German. In: *Modern Language Journal* 63, 448-451.
- Becker, Norbert (1973): Zur Gewinnung eines "grammatischen Minimums" für das Leseverständnis von fachsprachlichen Texten. In: *Zielsprache Deutsch* 2, 47-53.
- Bernstein, Wolf Z. (1988): Zur Gestaltung einer Verstehensgrammatik und deren Rolle im Leseunterricht. In: *Zielsprache Deutsch* 3, 2-10.
- Bernstein, Wolf Z. (1990): Leseverständnis als Unterrichtsziel. Sprachliches und methodisches Grundwissen für den Lehrer im Fach Deutsch als Fremdsprache. Heidelberg: Julius Groos.
- Butler, Christopher S. (1973): A Technique for Sentence Structure Analysis as an Aid to Comprehension and Translation of German Chemistry Texts. In: *ITL Review* 21, 11-19.
- de Loecker, Armand (1980): Zur Ermittlung von Minimalkenntnissen für das Leseverständnis deutscher wissenschaftlicher Fachtexte. In: *Germanistische Mitteilungen* H.12, 37-42.
- Fabricius-Hansen, Cathrine (1999): Grammatik und Verstehen. In: Redder, Angelika / Rehbein, Jochen (Hg.): *Grammatik und mentale Prozesse*. Tübingen: Stauffenburg, 15-29.
- Fabricius-Hansen, Cathrine (2002): Texte in der Fremdsprache lesen und verstehen: Überlegungen zu einem vernachlässigten Thema. In: *SPRIKreports* 16, 1-17.
- Fender, M. (2001): A review of L1 and L2/ESL word integration skills and the nature of L2/ESL word integration development involved in lower-level text processing. In: *Language Learning* 51, 319-396.
- Ferreira, Fernanda (2003): The misinterpretation of noncanonical sentences. In: *Cognitive Psychology* 47/2, 164-203.
- Ferreira, Fernanda / Bailey, Karl G. D. / Ferraro, Vittoria (2002): Good-Enough Representations in Language Comprehension. In: *Current Directions in Psychological Science* 11/1, 11-15.
- Hemforth, Barbara (1993): Kognitives Parsing: Repräsentation und Verarbeitung sprachlichen Wissens. Sankt Augustin: Infix.
- Heringer, Hans-Jürgen (1987): Wege zum verstehenden Lesen. *Lesegrammatik für Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber.
- Heringer, Hans-Jürgen (1990): Rezeptive Grammatik – Was ist das? In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 16, 204-216.
- Heringer, Hans Jürgen (2001): Lesen lehren lernen: Eine rezeptive Grammatik des Deutschen. 2. durchgesehene Auflage. Tübingen: Max Niemeyer.
- Lutjeharms, Madeline (1998): Die syntaktische Verarbeitung bei der Rezeption von Sprache. In: Klein, Eberhard / Schierholz, Stefan J. (Hg.): *Betrachtungen zum Wort*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 117-152.
- Mazza, Elisabetta (2000). Das Lesen authentischer Texte als Grundlage für das Erlernen einer Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 4(3), 12 pp. http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_04_3/beitrag/mazza11.htm
- Mazza, Elisabetta (2002): Lesen als Wiedererkennen – Grammatikverarbeitungsprozesse beim Lesen. In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hg.): *Grammatik lehren und lernen. Didaktisch-methodische und unterrichtspraktische Aspekte*. Bochum: AKS, 97-113.
- McDonald, Janet (1987): Sentence interpretation in bilingual speakers of English and Dutch. In: *Applied Psycholinguistics* 8, 379-413.
- Papadopoulou, Despina / Clahsen, Harald (2003): Parsing strategies in L1 and L2 sentence processing: A study of relative clause attachment in Greek. In: *Studies in Second Language Acquisition* 25, 501-528.
- Peyer, Elisabeth / Kaiser, Irmtraud / Berthele, Raphael (submitted): The multilingual reader: advantages in understanding/decoding German sentence structure when reading German as an L3. In: *International Journal of Multilingualism*.

- Radimersky, George W. (1949): Minimum essentials for the reading of Scientific German. In: *Modern Language Journal* 33, 106-114.
- Reissner, Christina (2004): Fachsprachen und Interkomprehension. In: Klein, Horst G. / Rutke, Dorothea (Hg.): *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker, 135-154.
- Rogalla, Hanna / Rogalla, Willy (1985): *German for academic purposes; an introduction to reading academic publications*. Berlin / Zürich etc.: Langenscheidt.
- Schriefers, Herbert / Friederici, Angela D. / Kühn, Katja (1995): The processing of locally ambiguous relative clauses in German. In: *Journal of Memory and Language* 34, 499-520.
- Stalb, Heinrich (1993): *Deutsch für Studenten: Lesegrammatik*. Ismaning/München: Verlag für Deutsch.
- Trueswell, John C. (1996): The role of lexical frequency in syntactic ambiguity resolution. In: *Journal of Memory and Language* 35, 566-585.
- Trueswell, John C. (2000): *The Organization and Use of the Lexicon for Language Comprehension*. In: Landau, Barbara (Hg.): *Perception, cognition, and language: essays in honor of Henry and Lila Gleitman*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 327-345.
- van Patten, Bill (2002): Processing instruction: An update. In: *Language Learning* 52, 755-803.
- Williams, John D. (2006): Incremental interpretation in second language sentence processing. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 9 (1), 71-88.
- Wilson, April (1993): *German Quickly. A Grammar for Reading German*. New York etc.: Peter Lang.
- Ying, H.G. (1996): Multiple constraints on processing ambiguous sentences: Evidence from adult L2 learners. In: *Language Learning* 46, 681-711.